



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Język tekstów literackich w podręcznikach do liceum

Author: Ewa Ogłóza

Citation style: Ogłóza Ewa. (2012). Język tekstów literackich w podręcznikach do liceum. W: B. Nieszporek-Szamburska (red.), "Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów" (S. 69-82). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Ewa Ogłóza

Język tekstów literackich w podręcznikach do liceum

Tytułowy problem omawiam w odniesieniu do trzech podręczników z serii *Moja polszczyzna* oraz na przykładzie liryku Haliny Poświatowskiej *Koniugacja*, który został zamieszczony w jednym z podręczników.

Zamiast wprowadzenia

Zenon Uryga wielokrotnie wypowiadał się na temat integracji w szkolnej edukacji polonistycznej; pisał m.in. o wiązaniu kształcenia językowego i literackiego, a w bardzo ważnym tekście, w którym uzupełniał nową podstawę programową o wskazanie głównych zadań nauczyciela polonisty, uznał, iż jednym z takich zadań jest w odniesieniu do ucznia kształcenie jego świadomości językowej jako istotnego współczynnika umiejętności odbioru tekstów oraz ich tworzenia, jako dyspozycji zintegrowanej z kształceniem literackim i kulturowym¹.

¹ Z. URYGA: *Zadanie polonisty w gimnazjum – zaprosić uczniów do udziału w kulturze*. „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 10.

Seria *Moja polszczyzna* — charakterystyka ogólna

Trzy podręczniki do kształcenia językowego w liceum, których autorami są Anita Gis oraz Jerzy Kaniewski², obejmują w każdej klasie zagadnienia pragmatyki i stylistyki (*Komunikacja językowa; Odbiór i tworzenie tekstów; Sztuka korzystania z języka*), historii języka (*Życie języka*), systemu w zakresie fonologii, fonetyki, słowotwórstwa, fleksji i składni (*Opis systemu językowego*), słownictwa i frazeologii (*Leksyka*), zagadnienia normatywne (*Poprawność językowa i kultura języka*) oraz problemy korzystania z najrozmaitszych źródeł informacji (*Samokształcenie*). Podręczniki kończy rozdział *Czytanie obrazu* — z kilkoma reprodukcjami malarstwa, oraz *Indeks definiowanych terminów i pojęć*. (Nie ma indeksu nazwisk). Indeksy do I i II klasy zawierają nieco ponad 300 haseł, natomiast w podręczniku do III klasy znajduje się prawie 700 haseł (niektóre hasła w tej klasie powtórzono za poprzednimi klasami, wskazując ich miejsce w odpowiednich podręcznikach).

We wstępie do licealistów w podręczniku do II klasy autorzy definiują świadomość językową w sposób następujący:

Świadomość językowa to umiejętność dostrzegania bogactwa języka, różnorodności jego środków, a nade wszystko — umiejętność wyboru skutecznych rozwiązań, zgodnych z naszymi celami i intencjami. Na tym właśnie polega sztuka korzystania z mowy i pisma.

Na końcu przedmowy autorzy cytują zdanie Ludwiga Wittgensteina: „Granice mojego języka oznaczają granice mego świata” (s. 3). We wstępie nie znalazły się natomiast słowa o odbiorze tekstów literackich, ale autorzy w wielu miejscach podręczników uwzględniają także kształtowanie świadomości literackiej licealistów. W większym jednak stopniu piszą o umiejętnościach nadawczych. Przykładowo — w tym samym podręczniku w podrozdziale *Język jako tworzywo wypowiedzi* wyjaśniają uczniowi:

² A. GIS, J. KANIEWSKI: *Moja polszczyzna. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy pierwszej liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym*. Poznań 2002; EADEM, IDEM: *Moja polszczyzna. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy drugiej liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym*. Poznań 2003, 2004; EADEM, IDEM: *Moja polszczyzna. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy trzeciej liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym*. Poznań 2004.

Wiesz już, że w każdej wypowiedzi — w sposób bardziej lub mniej świadomy — aktualizowane są środki językowe (elementy i reguły ich stosowania) potencjalnie tkwiące w systemie językowym. Można zatem powiedzieć, że im lepsza znajomość systemu językowego, tym większe są możliwości konstruowania różnorodnych wypowiedzi.

II klasa, s. 102

Poszczególne rozdziały obejmują na ogół dwie części: *Warto wiedzieć* oraz *Ćwiczenia*. Wiedza przekazywana jest w wykładzie odautorskim, niekiedy posłużono się definicjami słownikowymi lub fragmentami rozpraw językoznawczych. Wielokrotnie autorzy zamieszczają przejrzyste schematy i tabele. Najwięcej schematów jest w podręczniku do klasy III, w którym w rozdziałach *Sprawdź siebie* przypomina się treści od I klasy. Licealiści zaznajamiani są z wiedzą językoznawczą z zakresu tworzenia i odbierania wypowiedzi, a właściwie — skłaniani do refleksji nad praktyką językową, której są aktywnymi uczestnikami, oraz do komponowania własnych tekstów, np. interpretujących dzieła kultury, na wzór gotowych interpretacji autorów podręcznika.

W *Mojej polszczyźnie* zwracają uwagę bardzo obszerne, wnikliwe interpretacje zarówno tekstów literackich, jak i malarstwa, napisane w formie rozprawki interpretacyjnej, a także przedstawione w formie rozbudowanych, wieloaspektowych schematów. W I klasie przedmiotem interpretacji jest wiersz Mikołaja Sępa-Szarzyńskiego *O wojnie naszej, którą wiemy z szatanem, światem i ciałem*; interpretacji porównawczej poddano natomiast *O żywocie ludzkim* Jana Kochanowskiego oraz *Pytania* Anny Kamieńskiej. W podręczniku dla klasy II licealiści znajdują wzór interpretacji *Testamentu mojego* Juliusza Słowackiego oraz wskazówki do napisania interpretacji ukierunkowanej, a także sugestie do interpretacji porównawczej *Mojej piosnki* Cypriana Norwida i fragmentu *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza. W II klasie licealiści otrzymują również rozbudowane instrukcje, jak interpretować fragment prozy, a także spektakl i film. W podręczniku do klasy III znajduje się schemat analizy i interpretacji *Ocalonego* Tadeusza Różewicza oraz wskazówki warsztatowe do napisania interpretacji. Do porównania wybrano fragmenty tekstu Aleksandra Jurewicza i liryk Czesława Miłosa *W mojej ojczyźnie*.

Schematy, a właściwie przejrzyste przedstawione w formie zmodyfikowanej mapy myśli, zapisy wnikliwej lektury badawczej, wskazujące na problemy natury egzystencjalnej filozoficznej, aksjologicznej, teoretyczno-literackiej i językowej oraz metodologicznej — dostarczają wzorów do czytania tekstów z podręcznika, a przede wszystkim przygotowują, jak inne

typy zadań, do egzaminu maturalnego na dwu poziomach (są także ćwiczenia w czytaniu ze zrozumieniem).

W II i III klasie autorzy wskazują na dwie kolumny schematu: z lewej strony podane są kolejne etapy odczytywania sensu utworu, natomiast kolumna z prawej strony zawiera szkic notatki interpretacyjnej (klasa II, s. 64).

W omawianych fragmentach podręczników brakuje podania najważniejszych opracowań, z których autorzy podręcznika na pewno korzystali (np. w odniesieniu do obrazu Hieronima Boscha *Syn marnotrawny*). W podpisach pod obrazami nie ma wszystkich niezbędnych informacji. Polecenia do niektórych tekstów nie wydają się ani trafne, ani wystarczające (np. obudowa dydaktyczna wiersza Tadeusza Różewicza, który to wiersz stanowi także poetycką ekfrazę obrazu Boscha, komentarz do przypowieści biblijnej oraz diagnozę współczesności — wojennej i powojennej).

Seria *Moja polszczyzna* przygotowuje jednocześnie do czytania różnych tekstów kultury i do tworzenia najrozmaitszych, gatunkowo różnorodnych wypowiedzi, także na temat dzieł literackich i dzieł sztuki. W polu obserwacji analitycznych i też interpretacyjnych znajduje się jak najbardziej celowo język i kompozycja tekstów literackich — ze zwróceniem uwagi na opis, nazwanie i określenie funkcji zastosowania słów oraz ich związków, form gramatycznych, zdań, zjawisk językowych. Licealiści są więc uwrażliwiani na kwestie stylistyczne, czyli przygotowani na dostrzeganie takich składników językowych, które są nacechowane stylistycznie i służą wyrażaniu myśli i emocji. Świadomość językowa licealistów jest w aspekcie stylistycznym rozwijana przez informacje (wykład odautorski, cytaty z rozpraw językoznawczych), podanie określonych norm i wyznaczników, przez wzory analiz i interpretacji, obudowę dydaktyczną do starannie i trafnie dobranych dzieł literackich.

Nie ulega wątpliwości, że w podręczniku do kształcenia językowego otwiera się miejsce dla tekstów literackich. Z kolei w podręcznikach do kształcenia literackiego warto uwzględnić językowy wymiar tekstów literackich, które znalazły się w podręcznikowych antologiach. Nauka o języku dostarcza terminów i reguł do opisu języka tekstów, a kształcenie językowo-komunikacyjne — wzorów mówienia i pisania. Świadomość językowa jest z jednej strony przydatna czytelnikowi, z drugiej — sama jest wzbogacana w procesie lektury i wypowiadania się o czytanych dziełach. Czytelnikowi przydaje się zarówno świadomość języka w zakresie dostrzegania elementów systemu i zjawisk językowych w tekstach kultury, w tym literackich, jak i kompetencja językowa w zakresie wypowiadania się o tekstach.

Proponowane w serii *Moja polszczyzna* sposoby czytania tekstów literackich i komponowania wypowiedzi o nich wyrastają z metodologii

strukturalistycznej. Niewątpliwie, licealiści otrzymują wyraziste, przydatne i skuteczne narzędzia analityczno-interpretacyjne, ale wprowadzenie do podręcznika szkolnego jednej tylko metodologii, i to bez jej nazwania oraz bez wskazania np. źródła schematu interpretacji *Testamentu mojego* Słowackiego, czyli podrozdziału o metodzie problemowej z drugiego wydania *Poetyki stosowanej* Bożeny Chrzastowskiej i Seweryny Wyśłouch³, budzi zastrzeżenia i każe się upomnieć zarówno o pokazanie innych sposobów odbioru oraz przedstawiania jego wyników, jak i o dowartościowanie indywidualności czytelniczej odbiorcy.

W ujęciu autorów „czytanie tekstu artystycznego”, „komunikatu językowego”, w którym język „Staje się tworzywem artystycznym, celowo zorganizowanym ze względu na realizowane funkcje, z których najważniejsza jest funkcja estetyczna — odwołuje się do kilku prawideł regulujących działania zmierzające do odkrycia sensu dzieła”, obejmuje sześć etapów. Autorzy podają w podręczniku do I klasy następujące prawidła: „[...] traktowanie utworu jako celowo uporządkowanej struktury artystycznej; pojmowanie działań analitycznych jako podstawy interpretacji; wierność wpisanym w dzieło sensom; uwzględnianie kontekstów, zwłaszcza tych, do których utworów w sposób wyraźny się odwołuje (epoka, konwencja artystyczna, biografia pisarza itp.)”. Etapy postępowania analityczno-interpretacyjnego to: wstępne rozpoznanie tekstu, określenie relacji między nadawcą a adresatem, ukształtowanie wypowiedzi, ogólny sens utworu, przywołanie kontekstów oraz interpretacja uogólniająca⁴.

W *Mojej polszczyźnie* w większości rozdziałów i podrozdziałów znajdują się teksty literackie przytaczane w całości lub we fragmentach, takie teksty, w których można znaleźć opisane w części teoretycznej zjawiska językowe, np. funkcję poetycką czy metakomunikacyjną, perswazyjność, stylizacje i dialektyzacje, różne kategorie środków stylistycznych czy wzorców wersyfikacyjnych (np. w klasie II), milczenie, etykę języka, manipulację, „twórcze wykorzystanie rozwiązań utrwalonych w codziennej komunikacji”, twórczość i błąd, dowcip językowy, typy składni, grę słów, rodzaje słownictwa i frazeologię (np. w klasie III). Zgadzając się, oczywiście, z tego rodzaju ćwiczeniami (do tekstów odnoszą się pytania lub polecenia), trzeba także wskazać dwa przynajmniej niedostatki. Po pierwsze, może następować utożsamienie zjawiska z jednym tylko przykładem, a po drugie, pytania czy polecenia z obudowy dydaktycznej nie zwracają uwagi odbiorców na wiele innych, bardzo istotnych dla danego tekstu elementów, nie tylko z płaszczyzny językowo-stylistycznej. Przykładowo — cytując

³ B. CHRZĄSTOWSKA, S. WYŚLOUCH: *Poetyka stosowana*. Warszawa 1987, s. 520–530 oraz 553–557.

⁴ A. GIS, J. KANIEWSKI: *Moja polszczyzna (...) dla klasy pierwszej...*, s. 47–48.

wiersz Cypriana Norwida *Dziecko krzyż*, pyta się „o znaczenie/znaczenia niesione przez krzyż” — jako typ tropu, a pomija się wyznaczniki liryki sytuacyjnej, paraboliczność, motywy bramy (klasa II, s. 128).

Jeden przykład (O *Koniugacji* Haliny Poświatowskiej)

W podręczniku do klasy III we wstępnej części *Sprawdź, czy umiesz* do rozdziału *Opis systemu językowego*, w którym znalazł się m.in. podrozdział *Literatura i składnia*, autorzy zacytowali wiersz Haliny Poświatowskiej *Koniugacja* (tytuł znalazł się dopiero w notce bibliograficznej pod tekstem, a trzeba było tytuł podać po raz pierwszy nad tekstem), formułując najpierw dwa polecenia, a właściwie jedno polecenie i dwa pytania ukryte w drugim poleceniu:

Przeczytaj wiersz Haliny Poświatowskiej. Określ, w jaki sposób poetka zbudowała jego nastrój i podkreśliła ekspresywność wyznania podmiotu lirycznego.

Moim zdaniem, pytania nie dotyczą istotnych treści i zabiegów językowych w tym poruszającym liryku⁵.

Koniugacja

ja minę
ty miniesz
on minie
mijamy
mijajmy
woda liście umyła olszynie

nad wodą
olszyna
czerwona
zmarzła moknie
mijam

⁵ A. GIS, J. KANIEWSKI: *Moja polszczyzna. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy trzeciej liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym...*, s. 123.

*mijasz
mija
a zawsze tak samotnie*

*minąłeś
minęłam
już nas nie ma
a ten szum wyżej
to wiatr
on tak będzie jeszcze wieczność wiał*

*nad nami
nad wodą
nad ziemią.*

Dostrzegam trudności, jakie napotyka nauczyciel polonista, a także autor podręcznika, kiedy chce skłonić uczniów do skorzystania z wiedzy językowej w opisie elementów tworzywa tekstu, a jednocześnie zamierza dogłębnie ustalać i interpretować znaczenia i emocje. W liryku Poświatowskiej jest ważny nie tyle nastrój, ile refleksja egzystencjalna na temat, najogólniej rzecz ujmując, człowieka wobec czasu, tzn. wobec przemijania, ubywania, rozstania i śmierci. Wyrażeniu refleksji wraz z towarzyszącymi emocjami służą zdania z kilkoma formami fleksyjnymi (osoba, liczba, tryb — w podręczniku znacząca usterka w zapisie słowa *mijajmy* — i czas) czasownika *mijać* oraz odpowiednimi zaimkami, poczynając od *ja*, przez *ty* i *on*, do *my* — w pierwszej części, lub bez zaimków — w kolejnych fragmentach. Zaimki nadają wypowiedzi, po pierwsze, charakter egotyczny, a po drugie — sprawy jednostki odnoszone są do wspólnoty, której jednostka jest członkiem. Mechaniczna odmiana nabiera głębokiego znaczenia doświadczeń ludzkich — mijam *ja* i mijasz *ty*, umieramy więc, ale mija także to, co między nami, mijamy w przestrzeni społecznej, w czasie, w przestrzeni między ziemią, wodą i niebem, w przyrodzie.

Koniugacja, jak wiele innych tekstów Poświatowskiej, łączy refleksję nad czasem z ekspresją miłości, o czym pisała Bożena Taras, opatrując swoją rozprawę o poetyckiej definicji czasu w liryce Poświatowskiej mottem z Arystotelesa: „[...] czas wszystko zaciera z wyjątkiem tego, co utwierdziło się w sercach ludzkich przez miłość”⁶. B. Taras nie wymienia

⁶ B. TARAS: *Poetycka definicja czasu Haliny Poświatowskiej*. „Język a Kultura”. T. 19: *Czas — język — kultura*. Red. A. DĄBROWSKA i A. NOWAKOWSKA. Wrocław 2006, s. 255.

w artykule *Koniugacji*, ale właśnie do tego liryku można odnieść fragmenty tekstu, w którym czytamy, że przemijalność jest „złożonym spłotem przeszłości, przyszłości i teraźniejszości” (autorka rozprawy cytuje Hannę Buczyńską-Garewicz⁷), że potoczna kompetencja językowa wiąże czas z trwaniem, mijaniem⁸; można także zacytować cztery wersy z innego wiersza Poświatowskiej: *nie wiem / (czas jest względny) / czy dni mijają / czy ja mijam*⁹.

O formach osobowych w „teatrze mowy” pisała przed laty Aleksandra Okopień-Sławińska: „Tak więc, przy całym zróżnicowaniu semantycznym, formy pierwszej osoby utrzymują wskaźnik nadawczości, formy osoby drugiej — wskaźnik odbiorczości, zaś formy osoby trzeciej — wskaźnik przedmiotowości”¹⁰. W liryku Poświatowskiej *ja* kieruje swoją wypowiedź do *ty* i tworzy z *ty* wspólnotę *my*, ale *ty* może dotyczyć każdego czytelnika; *my* jest więc wspólnotą *ja* i *ty* oraz innych, w tym czytelników, czyli *my* — ludzie, jest wspólnotą, której *ja* rozpoczynające tekst jest uczestnikiem. Autorka *Semantyki wypowiedzi poetyckiej* podkreśliła, iż „uniwersalizujące zdolności formy »ty« pozwalają mówiącemu na przedstawienie swoich spraw jako racji ogólnych, na wzniesienie się ponad ograniczenia własnej jednostkowości i utwierdzenie swego »ja« we wspólnocie człowieczeństwa”¹¹.

Zauważmy ponadto, że zaimek *on* odnosi się raz do osoby, która minie i mija, a raz — do wiatru, który nie minie, *będzie wiał wieczność*. W drugiej strofie brakuje zaimka przy 3. osobie l.poj.; czasownik odnosi się najprawdopodobniej do *olszyny* (ona jest *czerwona* i *zmarzła*, *moknie* i *mija samotnie*); *olcha* w tym liryku odgrywa, jak się wydaje, rolę obrazowego ekwiwalentu — wskazuje na emocje bohaterki (formy czasu przeszłego sugerują istnienie dwojga bohaterów: *ja* to kobieta, *ty* — mężczyzna).

W świetle tych rozważań proponowałabym inaczej sformułować polecenia do tekstu, np.:

Wyjaśnij znaczenie tytułu (*Koniugacja*), powiąż takie ustalenia z językiem oraz refleksyjną i emocjonalną zawartością liryku.

Lub tak:

⁷ Ibidem, s. 259.

⁸ Ibidem, s. 260.

⁹ Ibidem, s. 262.

¹⁰ A. OKOPIEŃ-SŁAWIŃSKA: *Jak formy osobowe grają w teatrze mowy. (Semantyczne transpozycje form osobowych)*. W: EADEM: *Semantyka wypowiedzi poetyckiej. (Preliminarium)*. Kraków 1998, s. 75.

¹¹ Ibidem, s. 95.

Ustal znaczenie słowa *koniugacja*. Sprawdź w słownikach wyrazów obcych, jakie łacińskie wyrazy można dostrzec w tym słowie. Sprawdź znaczenia słowa *mijać*. Na ile takie rozpoznanie wzbogaca odczytanie sensów liryku? Wyjaśnij, jak wykorzystano formy fleksyjne czasowników i zaimków; zinterpretuj ich nacechowanie stylistyczne, czyli ustal, na jakie znaczenia wskazuje, czy do jakich znaczeń odsyła użycie takich różnych form. Możesz przywołać formułę Paula Ricouera: „Każda wypowiedź spełnia się jako zdarzenie, lecz jest rozumiana jako sens”¹² (zdarzeniem jest wobec systemu, a sensem wobec odbioru — dopowiada A. Okopień-Sławińska).

W związku ze słowem *koniugacja* warto zwrócić uwagę na jego pochodzenie od łacińskich słów *con* — ‘współ, razem’, *coniungo* — ‘łączę się z kimś, z czymś, sprzyśnięgam się, trzymam z kimś’ oraz *-iung* — ‘sprzęganie, spinanie’ i *iugare* — ‘nosić ciężary, dźwigać jarzmo’. W interpretacji Jana Piotrowiaka odwołanie do schematu koniugacyjnego pokazuje porządek świata ze wszechobecną śmiercią w świecie ludzi i przyrody, lęk i trwogę jednostki, ale i wspólnotę losu, dźwiganie ciężaru wspólnie z innym człowiekiem¹³. „Suchy, enumeracyjny tryb wypowiedzi podmiotu ujęty w ramy koniugacyjnego szablonu aż nadto ujawnia prawdziwe rozdziały i niekłamane więzi, jakich doświadcza się w tym trudzie mijania”¹⁴ — komentuje badacz; odmiana czasownika wskazuje na „odmiany losu”.

Zainteresować czytelnika może także kwerenda słownikowa w celu wyjaśnienia etymologii koniugowanego przez Poświatowską czasownika *mijać*. Według Wiesława Borysia *mijać* ma związek z praindoeuropejskim czasownikiem *iśc*, *podróżować*¹⁵, a w drugim tomie słownika Andrzeja Bańkowskiego zwraca uwagę m.in. odwołanie do sanskrytu (wtórne znaczenie to — ‘zmniejszać się optycznie w miarę oddalania się od miniętego obserwatora, przeminąć, ginać, umierać’), związek z angielskim *meet* (‘spotkanie’) i greckim *mitos* (‘nić osnowy, mijana przez wątek’)¹⁶. Sięgnięcie do słowników przygotować może do odkrycia bądź potwierdzenia lirycznej refleksji na temat przemijania, spotkania *ja* i *ty*, umierania, ży-

¹² Cyt. za: ibidem, s. 123.

¹³ J. PIOTROWIAK: *Odmiany losu. (O „Koniugacji” Haliny Poświatowskiej)*. W: *Zamieranie lektury*. Red. G. OLSZAŃSKI, D. PAWELEC. Katowice 2008, s. 73–84; także I. OPACKI, J. PIOTROWIAK: *Liryka punktów widzenia. (O poezji Haliny Poświatowskiej)*. W: „Prace Historycznoliterackie”. T. 14: *Z poezji XX wieku. Szkice i interpretacje*. Red. I. OPACKI. Katowice 1979, s. 56–80.

¹⁴ J. PIOTROWIAK: *Odmiany losu. (O „Koniugacji” Haliny Poświatowskiej)*. W: *Zamieranie...*, s. 78.

¹⁵ W. BORYŚ: *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków 2006.

¹⁶ A. BAŃKOWSKI: *Etymologiczny słownik języka polskiego*. T. 2. Warszawa 2000.

cia jako wędrówki, podróży lub życia (ale też tekstu) jako tkaniny czy nici („nić żywota”, którą przędzie Kłoto — Prządka, której strzeże Lachesis — Udziałająca, i którą przecina Atropos — Nieodwracalna).

Tekst *Koniugacja* koresponduje z dwoma lirykami Mirona Białoszewskiego; po pierwsze, z dwuwiersową miniaturą o przypadkowych wyborach śmierci, z ośmiokrotnym powtórzeniem zaimka *ty* w pierwszym wersie: — *ty ty ty ty ty ty ty ty / czas paluszkciem grozi*¹⁷, po drugie — z apelem do przechodniów stróżującego na wysokim piętrze bloku w liryku *Ja // stróż / latarnik / nadaję / z mrówkowca Nie zabłądźcie. / Bądźcie. / Mijajcie, mijajmy się. / Ale nie omińmy. / Mińmy. / My! / Wy! Co latacie / i jesteście popychani!*¹⁸.

W przytoczonym liryku Poświatowskiej nie pada słowo *umierać*. Władimir Jankélévitch, rozważając tajemnicę i zjawisko śmierci, pisał m.in. o podobieństwie śmierci i miłości, a przede wszystkim o jej odniesieniu do trzech osób gramatycznych. U Jankélévitcha znajdujemy np. takie zdania: „Pierwsza osoba w liczbie pojedynczej może odmieniać słowo »umierać« tylko w czasie przyszłym (...) i odwrotnie — tryb oznajmujący czasu teraźniejszego i przeszłego może być zastosowany tylko w drugiej i trzeciej osobie: ja sam mogę powiedzieć jedynie: umrę, nigdy: umieram (...). Ktoś, kto mówi »umieram«, jest żywy (...)”¹⁹. We fragmencie *Śmierć w trzeciej, drugiej i pierwszej osobie* czytamy, że „Śmierć w trzeciej osobie jest śmiercią w ogóle (...)”²⁰, a następnie „między anonimowością trzeciej osoby a tragiczną subiektywnością pierwszej pojawia się pośredni i w pewien sposób uprzywilejowany przypadek drugiej osoby: między śmiercią kogoś innego, która jest odległa i obojętna, i śmiercią własną, która należy do naszego bytu, jest bliskość śmierci kogoś nam dobrze znanego. »Ty« uosabia w gruncie rzeczy Innego, pierwszego z wszystkich innych (...)”²¹. Przytoczyłam krótkie fragmenty z kręgu antropologii śmierci, choć trudno zgodzić się z kategorycznością niektórych sformułowań.

Nie ulega wątpliwości, że wybrano do podręcznika tekst, który stanowi przykład na to, iż wiedza o zjawiskach językowych może posłużyć do głębszej interpretacji. *Koniugacja* jest jednym z wierszy „gramatycznych” (np. *Lekcja o przyimku* Juliana Kornhausera), w których poeci

¹⁷ Cyt. za: S. FALKOWSKI, P. STĘPIEŃ: *Żyrafa, czyli po co i jak czytać poetów współczesnych*. Warszawa 2000, s. 239.

¹⁸ Ibidem, s. 257.

¹⁹ V. JANKÉLÉVITCH: *Tajemnica śmierci i zjawisko śmierci*. W: *Antropologia śmierci. Myśl francuska*. Wybór i przekład S. GICHOWICZ, J.M. GODZIMIRSKI. Warszawa 1993, s. 72–73.

²⁰ Ibidem, s. 65.

²¹ Ibidem, s. 69.

przywołują wątki gramatyczne, a gramatyka służy ekspresji i refleksji, wierszy, do których opisu przydatna jest odbiorcy podstawowa wiedza o systemie i używaniu języka. Wybór tekstu inspiruje do namysłu nad genezą takiego zjawiska, jaką jest odmiana czasownika, do filozoficznej refleksji nad wskazywaniem przez zaimki na osoby, które biorą udział w najrozmaitszych sytuacjach i aktach komunikacji językowej. Inspirująca wartość wyboru tekstu Poświatowskiej zostanie dostrzeżona dzięki poleceniu z obudowy dydaktycznej, ale przede wszystkim dzięki uważnej lekturze nauczyciela polonisty i licealistów.

Liryk Poświatowskiej rodzi także problemy natury wykonawczej: interpretacji głosowej, recytacyjnej i muzycznej (śpiewają np. Wanda Warska, Grażyna Auguściak, Małgorzata Umer i Halina Wyrodek) oraz plastycznej (np. zdjęcia pejzaży z motywami drzew, krzyży, zniczy, grobu — jako tło dla piosenki Małgorzaty Umer).

Nie można nie docenić elementów obrazowych i zarazem symbolicznych, jak olszyna, wiatr, woda i ziemia, które to elementy wyznaczają także przestrzeń, sugerując odbicie olszyny i osób w wodzie (*woda liście umyła olszynie*), kontrastują prywatny czas i wieczność oraz nasz świat z kosmosem (*nad ziemią*, czyli nad globem, nad planetą). Dodajmy, iż olcha jest „najmroczniejszym, najbardziej diabelskim drzewem wśród drzew liściastych”. Rośnie w miejscach, które budzą niepokój; są to tereny podmokłe, bagna, moczary, znajdujące się pod opieką przerażających duchów wodnych. Poza tym „drzewo to krwawi, gdy je ścinać. Nacięcie na niemal czarnej korze jest zrazu białozółte, wnet jednak staje się jaskrawo czerwono-pomarańczowe, jak gdyby do rany napływała krew”²². W liryku Poświatowskiej odnajdujemy ślady takich na poły baśniowych przekonań (*czerwona, zmarła*, motyw wody), ale poetka, animizując „olszynę”, wskazała także na kobiecą urodę i smutek samotnego drzewa.

Projektując działania dydaktyczne wokół *Koniugacji*, nauczyciel polonista mógłby wprowadzić dodatkowo wątki translatorskie, porównując np. dostępne tłumaczenia liryki na języki obce, być może na język angielski przede wszystkim, ale nie tylko. Dodajmy, że w omawianym podręczniku język angielski pojawia się w klasie III w związku z zagadnieniem *Język polski za granicą*.

W *Warsztatach Polonistycznych* podobna propozycja dydaktyczna dotyczyła z jednej strony rozpoznania na podstawie angielskiego tłumaczenia liryku Juliusza Słowackiego *W pamiętniku Zofii Bobrowny*, z drugiej strony — na podjęciu próby przetłumaczenia liryku Tadeusza Różewicza *Ojczyzna*.

²² Cyt. za: M.I. MACIOTI: *Mity i magie ziół*. Przekład I. KANIA. Kraków 2006, s. 48–49.

W ostatnim numerze „Pamiętnika Literackiego” Agata Brajerska-Mazur pisze o trudnościach, jakie napotykają tłumacze poezji Wisławy Szymborskiej. Przywołuje, oczywiście, tłumaczenia i teksty objaśniające Stanisława Barańczaka i Claire Cavanagh (np. w odniesieniu do *Głosu w sprawie pornografii*), publikowane m.in. w „NaGłosie” czy książce *Ocalone w tłumaczeniu*, a także porównuje wersje proponowane przez kilku tłumaczy tego samego tekstu. Dostrzega dwie strategie translatorskie: *wyobcowania*, czyli niezastępowania polskich realiów amerykańskimi, oraz metodę przyswojenia (amerykanizowania), tzn. wprowadzanie w miejsce elementów społecznych czy obyczajowych z kultury polskiej elementów kultury amerykańskiej²³. Podaje udany przykład drugiej strategii w odniesieniu do wiersza *Nadmiar* (z tomu *Ludzie na moście* z 1986), w którym Szymborska zderza niezwykłą wiadomość o odkryciu nowej gwiazdy z niewielkim zainteresowaniem ludzi i niewielkim wpływem na ich życie. W liryku czytamy m.in.: *Odkryto nową gwiazdę, / co nie znaczy, że zrobiło się jaśniej / (...) wszystko to starczy może / na jedną pracę doktorską / i skromną lampkę wina / w kołach zbliżonych do nieba / (...) przeważają w rozmowie tematy miejscowe / i gryzie się orzeszki ziemne*. Barańczak i Cavanagh *lampkę wina* zastąpili zwrotem *wine-and-cheese reception* (czyli wybrali skromne przyjęcie z jakiejś mało ważnej okazji, uzyskując jednocześnie rym: *dissertation — reception*), nie użyli słowa *peanuts*, bo nie ma w nim odwołania do ziemi (jak w związku frazeologicznym *orzeszki ziemne*), wprowadzili natomiast zwrot, w którym *ziemia* (‘earth’) pojawia się: *cosy earthtones* — czyli określili scenerię tego skromnego przyjęcia z wyjątkowej okazji — we wnętrzu utrzymanym *w przytulnych, ciepłych brązach*. Ostatnie dwa wersy brzmią więc w tłumaczeniu: *mostly chat on earthbound topics, / surrounded by cosy earthtones*²⁴. Autorka artykułu podkreśla, że „Sytuacja przedstawiona w tłumaczeniu została nie tylko udomowiona, ale równocześnie nabrała, tak jak w oryginale, dodatkowych sensów wynikłych z przeciwstawienia ziemskości i przyziemności (»earthbound« i »earthtones«) z wagą odkrycia nowej gwiazdy”²⁵. W artykule omawiane są poza tym tłumaczenia np. metafory *mieć wyrok skazujący na ciężkie norwidy* (z liryku *Wieczór autorski: Shelley, Blake lub Hopkins* zamiast *Norwida*), zdania z wiersza *Liczba Pi — O, jak krótki, wprost myśli, jest warkocz komety* (*pigtail* zamiast *mouse tail*), oraz z liryku poświęconego pamięci Poświatowskiej *Autonomia*.

²³ A. BRAJERSKA-MAZUR: *Strategie translatorskie w przekładzie problemów kulturowych z wierszy Wisławy Szymborskiej*. „Pamiętnik Literacki” 2010, z. 3, s. 118.

²⁴ Ibidem, s. 119.

²⁵ Ibidem, s. 120.

Ukazały się dwa dwujęzyczne wybory liryki Poświatowskiej — w tłumaczeniu na język angielski *indeed I love*²⁶ oraz w tłumaczeniu na język francuski *oiseaux de mon coeur* (*ptaku mojego serca*)²⁷. W tłumaczeniach przede wszystkim zwracają uwagę charakterystyczne dla każdego języka sposoby tworzenia złożonych form czasowych czasowników (z użyciem słów posiłkowych), co decyduje o zmianie długości wersów i rytmu. Powtarzają się słowa, np. *nous passons* i *passons*, co być może wzmacnia przesłanie. Użycie czasownika *leave* przywołuje skojarzenia z rzeczownikiem *liść* ('leaf, leaves'), co łączy refleksję o przemijaniu z motywem obrazowym *olszyny*. W odniesieniu do *olszyny* w tłumaczeniu angielskim zamiast przymiotnika *zmarzła* i czasownika *moknie* pojawia się zwrot *freezes in the rain* ('marznie w deszczu'), co zmienia nieco sens oryginału. Wątpliwości budzi użycie bardziej potocznego zwrotu *for ever* zamiast rzeczownika lub przysłówka wskazujących na *wieczność* ('eternity, in eternity, eternal')²⁸.

Wnioski końcowe

O integracji kształcenia językowego i literackiego można mówić więc wtedy, kiedy kształcenie w tym zakresie zmierza — w kontekście znajomości innych języków — od wykorzystania ogólnych refleksji o języku i porozumiewaniu się przez wiedzę o elementach języka i regułach ich łączenia ku obserwacji sposobów i funkcji kształtowania tworzywa językowego w przekazach literackich. Takie obserwacje wzbogacają z kolei świadomość językową i postawę użytkowników języka wobec tego fenomenu kulturowego, jakim jest język jako najważniejsze narzędzie myślenia i porozumiewania się. Wszystkie sugerowane problemy wynikają właśnie z uznania fenomenu języka, który daje nieograniczone możliwości ekspresji ludzkiego doświadczenia — w sposób jednocześnie zindywidualizowany oraz poddany regułom gramatycznym i konwencjom literackim.

²⁶ H. POŚWIATOWSKA: *indeed I love ... właśnie kocham*. Wybór i przekład M. PERETZ. Postłowie A. NASIŁOWSKA. Kraków 1998.

²⁷ H. POŚWIATOWSKA: *oiseaux de mon coeur. ptaku mojego serca*. Wybór i przekład I. MAGÓR-FILARSKA, G. SŁAWIŃSKI. Postłowie I. KIEC. Kraków 1998.

²⁸ Por. *Conjugation: I will leave / you will leave / he will leave / we are leaving / let us leave / water washed alder leaves / over the water / a red / alder / freezes in the rain / I am leaving / you are leaving / it is leaving / ever so lonely / you have left / I have left / gone we are / and that whisper above / it's the wind / it will blow like that for ever / over us / over water / over land*. Cyt. za: H. POŚWIATOWSKA: *indeed I love ... właśnie kocham...*, s. 47.

Ewa Ogłóza

The language of literary texts in high school textbooks

S u m m a r y

The article falls into two parts. In the first part the author characterizes three Polish language education textbooks for students of the secondary school entitled *My Polish*. In the second part the author interprets poem *Conjugation* by Halina Poświatowska, paying attention to functions of different verbal forms and personal pronouns, figurative motifs and lyrical reflection on evanescence and death, and also few exemplary translations of the poetry into English and French. The author emphasizes the importance and necessity of knowledge of language in reading literature.

Эва Оглоза

Язык художественных текстов в учебниках для польских лицеев

Р е з ю м е

Статья состоит из двух частей. В первой из них автор характеризует три учебника по формированию языковой компетенции для учеников лицеев – третьего этапа среднего образования в Польше, озаглавленные *Мой польский язык*. Во второй части автор интерпретирует стихотворение *Уровни* Халины Посвятовской, рассматривая функции разных глагольных форм и личных местоимений, образные мотивы и лирические размышления на тему бренности жизни и смерти, а также примеры перевода поэзии на английский и французский языки. В заключении автор подчеркивает, насколько важны и необходимы знания о языке для чтения художественной литературы.